

# Jornalismo e Educação: interfaces possíveis<sup>1</sup>

Sandro Lauri da Silva Galarca

*Doutorado em Teoria Literária pela Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil(2010). Professor Titular horista do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano Bom Jesus, Brasil. sandro.galarca@gmail.com*

## Resumo

*O presente artigo nasce de uma monografia apresentada junto ao curso de Jornalismo da Universidade Regional de Blumenau (FURB), intitulada Educomunicação: uma análise sobre as práticas de ensino em escolas públicas blumenauenses, que pretendia discutir o alcance do consumo midiático em sala de aula a partir do hábito dos professores. Neste momento, optou-se por apresentar a discussão teórica inicial, uma vez que sua contribuição no campo epistemológico pode ser importante na formação de uma massa crítica que faça circular não apenas dados, mas visões e construções simbólicas a respeito do processo de educação para a mídia, tema central do trabalho original. Para isso, usa-se de um levantamento bibliográfico que contextualiza a Educomunicação hoje, sem esquecer do seu contexto histórico, a experiência em outros países e o modelo latino-americano que envolve não somente a discussão crítica a respeito dos meios, mas a formação de cidadãos competentes na utilização desses meios para a geração de narrativas emancipadas sobre suas próprias vidas.*

## Palavras-chave

*Educomunicação; Jornalismo; Meios de Comunicação; Sociedade; Escola.*

## Abstract

*The present article rises from a monograph presented at the Journalism course of the Regional University of Blumenau (FURB), entitled Educommunication: an analysis of teaching practices in public schools in the city of Blumenau, Brazil, aimed at discussing the scope of media consumption in the classroom based on teachers' habits. At this point, it was decided to present the initial theoretical discussion, since its contribution in the epistemological field can be important in the formation of a critical mass that circulates not only data, but visions and symbolic constructions regarding the education process for the media, central theme of the original work. For this, a bibliographical survey is used that contextualizes Educommunication today, without forgetting its historical context, the experience in other countries and the Latin American model that involves not only the critical discussion about the means, but the formation of competent citizens in the use of these means for the generation of emancipated narratives about their own lives.*

## Keywords

*Educommunication; Journalism; The Media; Society; School.*

## Introdução

Num cenário midiático contemporâneo, desenvolveu-se a convicção de que é impossível dissociar jornalismo e educação. O jornalista, ao cumprir seu papel de informar a população, passa a ter uma responsabilidade na construção de conhecimento do seu público. Em um cenário ideal, o jornalismo sempre estará atrelado a um caráter educativo. Assim como a educação depende da mídia para atualizar-se constantemente e reconstruir a forma como passa a informação para os jovens.

---

<sup>1</sup> Artigo produzido a partir da monografia *Educomunicação: uma análise sobre as práticas de ensino em escolas públicas blumenauenses*, de autoria de Alice Kienen Gramkow, apresentada junto ao curso de Jornalismo da Universidade Regional de Blumenau (FURB), em 2018.

Para entender o contexto em que essas duas áreas atuam como forças formadoras de conhecimento, é necessário ter em mente que ambas vêm passando por mudanças radicais nas últimas décadas, principalmente por conta da informatização e da aceleração dos processos digitais de comunicação. Esse movimento afeta os jovens ainda mais diretamente, pois raramente existe uma preocupação em educá-los para fazer uso das potencialidades da mídia e, assim, filtrar a circulação de toda informação disponível durante seu desenvolvimento como cidadãos.

## **Comunicação e educação trabalhando juntas**

Não é mais possível ignorar o impacto da mídia no cotidiano dos jovens. Dentre inúmeras transformações pela qual nossa sociedade vem passando nestas últimas décadas, a revolução da mídia é uma das mais presentes em nossas vidas (CITELLI, 2000; SETTON, 2010). Os meios de comunicação e as tecnologias de informação não apenas interferem nas vidas pessoais, mas também trazem consequências para “os processos culturais, comunicacionais e educacionais” (BELLONI, 2005, p. 32). Elas são responsáveis por difundir os valores e normas da sociedade – descrição que nos remete também a outro espaço que tem o mesmo papel: a escola.

Mídia e educação se inter-relacionam durante seus processos desde o início, como explica Moran (1993) ao afirmar que “a educação é fundamentalmente um processo de comunicação, de interação, de relação entre pessoas” (p. 9). Em complemento, Baccega (2011) e Setton (2010) e também Martín-Barbero (2011) concordam com o autor ao afirmarem que, com a popularização da mídia, a escola e a família deixaram de ser as únicas instituições que possuem um papel educativo e de construção moral dos jovens. Braga e Calzans (2001) explicam que ambos possuem implicações na vida de todos nós, pois tanto a educação quanto a comunicação estão presentes em tudo que acontece na sociedade e, em certos momentos, invadem o espaço uma da outra. É por isso que Soares (2011a) acredita que ambos os campos são responsáveis tanto por comunicar quanto por educar. Setton (2010) acrescenta que as duas áreas possuem um desafio em comum, que é não saberem se seus interesses e intenções serão correspondidos pela audiência/alunos.

A prática de transmitir conhecimentos e valores que as mídias se propõem é um ato pedagógico e, portanto, também comunicativo. A comunicação de sentidos e valores faz parte da educação. Nesse sentido, tanto as mídias, como a prática pedagógica não viveriam sem o intercâmbio de sentidos (SETTON, 2010, p. 9).

Anteriormente, Baccega (2003) já havia aprofundado essa ideia ao afirmar que a comunicação e a educação representam um único campo, já que os dois “desempenham papéis sociais nessa sociedade da informação e do conhecimento, e é dessa premissa que devem partir as atualizações em ambos os campos” (p. 102). Deliberador e Lopes (2011) reforçam que, em virtude de a mídia ter conquistado um papel tão grande na formação dos jovens, é preciso que eles estejam preparados para serem receptores críticos de todo o conteúdo para saberem interpretá-lo, ou então toda a informação disponível nos meios de comunicação será desperdiçada e mal compreendida.

Baccega (2003) acredita que manter uma educação conservadora em meio às novas tecnologias e diversas formas de comunicação faz com que os estudantes busquem informação fora da sala de aula, o que pode levar a usos indevidos destes aparelhos. “É fundamental que os alunos sejam percebidos – e por que não dizer, que os próprios

professores se percebam – como parte de uma outra cultura, na qual a mediação tecnológica desempenha papel importante” (p. 66).

Outro autor preocupado com a atitude da educação tradicional de ignorar a importância em debater a comunicação é Citelli (2000). Como nosso modelo escolar está baseado em hierarquia, coerção e exclusão, existe uma grande rejeição com práticas que priorizem o diálogo e a abertura de espaços cuja ênfase recaia sobre os estudantes. Moran (1993) concorda e reafirma que a educação brasileira sempre foi marcada pela “falta de comunicação real entre os envolvidos” (p. 9), além de que a linguagem e as abordagens dos docentes não conseguem se aproximar da realidade dos jovens. O autor ainda critica a posição que muitos professores tomam de culpar o uso das tecnologias que os estudantes utilizam em seu dia a dia para o desinteresse que eles têm pela escola ao invés de assumirem responsabilidade por isso.

Ainda de acordo com Citelli (2000), em um aspecto geral, os docentes não são formados para isso e as escolas não estão preparadas para abrir suas portas para atividades inovadoras e que tragam informações que ainda não estão nos livros didáticos para dentro da sala de aula. Entretanto, é necessário que fique claro que levantar tais temas em sala de aula não é suficiente. Questionar os alunos sobre a mídia que eles consomem é apenas o primeiro passo do processo. Moran (1993) explica que essas discussões precisam fazer parte de um processo educativo concreto e conectado com os temas das aulas. A educação vem se consolidando a cada dia mais como um momento teórico, quando deveria ser encarado como um “momento fundamentalmente prático, de intervenção social, de síntese mobilizadora e de permanente reorganização e iluminação da realidade” (p. 12).

Birgitte Tufte (1997), que estuda a educação para os meios na Europa, especialmente na Dinamarca, acredita que o esforço de muitos professores em fugir do entretenimento que os alunos buscam fora da escola acaba criando neles o que ela categoriza como “informofobia”, que seria o ato de evitar conscientemente programas informativos como uma forma de protesto contra a pressão da escola em se prender ao ensino linear tradicional, modelo que Martín-Barbero (2011) também aponta como um dos maiores culpados por distanciar os jovens da escola. Além disso, a autora também vê essa atitude como uma forma de desrespeito com o conhecimento prévio que o aluno obteve consumindo diferentes informações na mídia ao longo da vida. Enquanto a comunicação é muito veloz e atraente, a escola é mais lenta e, além de não conseguir acompanhar a todas as atualizações, também não acompanha o desenvolvimento dos alunos (BRAGA e CALAZANS, 2001; MORAN, 1993).

No fim das contas, não se trata apenas de aproximar o jovem da escola, apesar de que isso seja extremamente necessário em um país carente de políticas públicas educacionais como o Brasil. A maior preocupação na implantação do estudo da mídia é desenvolver a capacidade reflexiva dos estudantes a partir de um processo crítico, como coloca Moran (1993). De acordo com o autor, “capacidade de julgamento crítico é a mostra mais patente de maturidade intelectual do indivíduo” (p. 34). E tudo isso é a base da educação, e não apenas um acréscimo à educação informal.

Para Baccega (2003), a formação de cidadãos passa obrigatoriamente pela sua habilitação a consumir os meios de comunicação – portanto, é papel da escola respeitar e contribuir para o ecossistema comunicativo no qual os alunos vivem. Eles precisam saber reconhecer a ideologia do veículo para acessarem os materiais de forma consciente e democrática. Caldas (2006) concorda que esse aprendizado é crucial para a expressão social dos jovens e sua leitura do mundo, pois eles deixam de ser meros espectadores ou leitores passivos da mídia. Apenas quando eles construírem suas próprias narrativas, ao invés de se limitarem à leitura de veículos, é que será possível a construção do conhecimento e a transformação do estudante.

Sem essa capacidade crítica e questionadora, os jovens deixam de ser cidadãos verdadeiramente livres na concepção de Martín-Barbero (2011). Para o autor, a partir do momento em que você consome uma publicidade ou uma notícia e não tem a consciência de entender para que (ou até mesmo para quem) ela serve, não sabe pensar com a própria cabeça. E, portanto, não é livre. E sem conhecer os meios de comunicação, nunca poderemos compreendê-los. Afinal, “a leitura do mundo passa necessariamente pela leitura da comunicação” (SOARES, 2011a, p. 54).

## Contexto histórico

Desde a década de 1920, Freinet<sup>2</sup> já utilizava o jornal em sala de aula. As atividades aconteciam em grupos, nos quais as crianças desenvolviam os trabalhos e discutiam com os colegas, para então mostrar o resultado a toda turma por meio dos tipógrafos. As produções eram enviadas para outras escolas, que retribuía com sua versão. Nascimento (1995) explica que proposta do educador era tornar o conhecimento mais acessível, já que os livros didáticos convencionais eram muito caros. Ele também levava programas educativos para aldeias distantes por meio do rádio.

Países de língua inglesa como a Inglaterra, a Austrália, o Canadá e, mais tardiamente, os Estados Unidos, são referência na área de educação midiática desde os anos de 1970, “pela originalidade e abrangência de seus programas, assim como pelo apoio que recebiam de seus respectivos governos” (SOARES, 2014, p. 16). Entretanto, outros autores alertam que os motivos que levaram estes países a se preocuparem com a mídia não foram tão positivos. Moran (1993) explica que a reação dos intelectuais, educadores e, especialmente, religiosos sobre os meios de comunicação era de desconfiança. A verdadeira preocupação estava centrada na influência que o cinema poderia ter na moral da população, levando a proibições, censuras e classificações indicativas de idade. Eles só passaram a educar os jovens ao consumo porque perceberam que as pessoas continuariam acessando os filmes independentemente destas normas, mas o autor reforça que a visão educativa era “pessimista, rançosa, preconceituosa e paternalista diante do cinema, que não ajuda a compreender melhor o fenômeno” (p. 74). Já a popularização do rádio, cerca de 25 anos depois, também sofreu um descaso na visão do autor, sendo encarado como veículo de lazer por muitos estudiosos.

Na América Latina, desde o final dos anos 1960 até o início dos 1976, vários projetos educacionais envolvendo a comunicação foram implementados no continente, porém eles eram voltados a grupos de adultos de camadas populares, focando na educação não-formal (CITELLI, 2000). Essa visão da educação para os meios como algo não pertencente do currículo da escola básica perpetuou-se por muito tempo e continua muito forte até hoje. Tufte (1997) acredita que o interesse só surgiu pelo rápido crescimento da mídia de massa com a popularização da televisão, que apenas aumentou a discussão sobre seus efeitos em crianças e adolescentes. Apesar disso, a Unesco apoia programas envolvendo a educação para os meios desde 1964 e já estuda a prática há décadas (HALLORAN e JONES, 1986).

No entanto, foi só em 2007 que um país europeu, a França, adotou a prática como conteúdo curricular obrigatório. Enquanto isso, na América Latina, o tema ainda não se tornou política pública. Consequentemente, não existe um consenso sobre a forma como eles

---

<sup>2</sup> Célestin Freinet trabalhou como pastor de rebanhos antes de começar a cursar o magistério na França. Lutou na Primeira Guerra Mundial, em 1914. Crítico da escola tradicional e das escolas novas, Freinet foi criador do movimento da escola moderna, cuja principal intenção era uma escola popular. Suas propostas continuam atuais ainda hoje, sendo uma grande referência para a educação. Para Freinet, a criança era considerada o centro da educação, pois a educação não começa na idade da razão, mas sim desde que a criança nasce.

devem ser trabalhados. Soares (2014) explica que a prática é restrita a grupos isolados e educadores, que começaram a colocá-la em prática nos anos 1960. Contudo, todos os projetos da época ignoravam o impacto causado no público consumidor, o que acarretou no declínio de todos eles. Hoje é possível encontrar diversos termos caracterizando essa área de estudo, conhecida como educomunicação, educação para mídia, mídia-educação, leitura crítica dos meios e *media literacy*. Todas buscam educar os jovens sobre os meios de comunicação, tendo como resultado a “literacia em mídia”, ou seja, “a compreensão crítica e a participação ativa dos estudantes” (BUJOKAS DE SIQUEIRA e CERIGATTO, 2012, p. 239) na leitura desses materiais.

## O uso de jornalismo nas escolas brasileiras

A ideia de uma educação para conteúdos midiáticos não é proposta nova em nosso país. Desde que a mídia começou a se desenvolver, já existia a preocupação em aproximá-la do âmbito educacional. O que ainda não existe é uma concretização da prática nas escolas brasileiras. Uma das razões apontadas por Bujokas de Siqueira e Cerigatto (2012) para a demora da implantação da educação para a mídia é o fato de o material didático sobre o assunto ainda ser escasso e não existir um número significativo de pesquisas integradas entre as áreas da comunicação e da educação, que pudessem chegar a um “denominador comum para a interface necessária no uso adequado da mídia na escola” (CALDAS, 2006, p. 118). Soares (2014a) reforça que o tema já é objeto de estudo de inúmeros congressos nacionais, mas sem definir um modelo único. Belloni (2005) também explica que falta uma unanimidade entre os especialistas sobre o assunto.

Os primórdios do uso de meios de comunicação nas escolas do Brasil remetem a uma forma inusitada. Caldas (2006) explica que foram os grandes grupos de mídia que enxergaram essa deficiência e aproveitaram o espaço da sala de aula para divulgarem suas marcas, já que o número de leitores não parava de cair. É por esse motivo que, no começo dos anos 1990, diversos veículos foram produzidos especialmente para serem utilizados em sala de aula, o que deu início a projetos envolvendo o jornal dentro da escola. O Estado, por outro lado, não toma providências suficientes para tornar o livro mais presente na vida dos estudantes, e por esse motivo diversos estudos (CALDAS, 2006; PRÓ-LIVRO, 2016; FERREIRA e QUEIROZ, 2012) mostram que os índices de leitura no Brasil só tendem a diminuir.

Muitos jovens nem mesmo estão inseridos adequadamente na escola. Até pouco mais de uma década atrás, um terço dos estudantes do ensino fundamental não completava o último ano (DEMO, 2005, p. 3). Isso não apenas prejudica a sociedade, mas também fere a Constituição, que garante o direito à educação para todos (BRASIL, 1988). Apesar de a televisão ser encarada como uma “escola paralela” (PACHECO, 1991), não podemos esquecer que a realidade que é divulgada pelo jornalismo é apenas um recorte do todo. Como já apontamos anteriormente, os processos produtivos têm uma grande influência do fator econômico, afinal, a notícia é também uma mercadoria (TRAQUINA, 2012, p. 209), o que reforça a necessidade de não apenas disponibilizar esses materiais para os jovens, mas educá-los para poderem interpretá-lo.

Ao buscar referencial teórico sobre o uso de jornalismo nas salas de aula brasileiras, a grande maioria das pesquisas focam seus estudos exclusivamente nos textos de divulgação científica (TDCs), analisando sua aplicação com os estudantes. Um grande número de pesquisadores (JACOUBS, 2016; FAÇANHA e ALVES, 2017; MARANDINO et al, 2004; ROCHA, 2012; GABANA et al, 2003; MARTINS et al, 2011) ignora outros gêneros e meios de difusão de material jornalístico. Isso reforça a realidade apontada Bujokas de Siqueira e Cerigatto (2012), de que o problema está na falta de união das forças da comunicação e da

educação para realizar pesquisas mais completas e desenvolver uma prática mais adequada para todos.

Apesar disso, o uso de TDCs vem se mostrando como uma ferramenta útil não apenas para tornar a ciência acessível para os estudantes, mas também para promover cidadania e protagonismo social ao trazer conteúdos relevantes para o cotidiano do público. Façanha e Alves (2017) explicam que, além de informar, os textos inserem os jovens na “participação social, resolução de problemas, pensamento crítico e leitura do mundo a partir dos conceitos científicos” (p. 43). Ao revisar o uso de divulgação científica no ensino de ciências, Ferreira e Queiroz (2012) confirmam estes mesmos argumentos ao afirmarem que, além de informar, essa ferramenta motiva os estudantes e professores a questionarem práticas tradicionais, levando a uma estruturação de novas práticas, moldando o ensino para um formato que melhor atenda a cada turma.

Contudo, Claudia Pfeiffer (2001) traz uma opinião diferente da maioria dos autores. Para ela, o uso de jornalismo em sala de aula pode se tornar um empecilho quando é utilizado pelos professores no lugar da educação formal, ou seja, para suprir uma deficiência de instrumentos pedagógicos adequados dos mesmos. Entretanto, a autora não critica necessariamente a possibilidade de utilizar tais materiais em sala de aula, mas sim a forma como alguns professores utilizam o jornal no lugar dos livros, permitindo que a mídia substitua o papel da escola de ensinar.

A autora também repudia o discurso da mídia que leva a acreditar que ela poderia ser a responsável por “salvar” ou “resgatar” a educação. Nesse caso, o problema estaria na forma como os professores aplicam esses materiais. Em uma avaliação sobre estratégias didáticas para o Ensino Médio envolvendo TDCs, Gabana et al (2003) demonstraram a mesma preocupação após aplicarem as atividades. Os autores defendem que os TDCs não devem de forma alguma substituir os livros didáticos, porém é necessário que os professores percebam o potencial didático de textos além dos tradicionais. Baccega (2003) concorda que o livro didático continua sendo a chave da alfabetização e acrescenta que os meios de comunicação nunca devem ser apenas um instrumento tecnológico, mas sim um componente pedagógico.

Entretanto, os resultados de Gabana et al (2003) mostraram que os professores não se prepararam suficientemente para as aulas, participaram pouco dos debates com os estudantes e também não estavam aptos a responder perguntas dos estudantes. Esse problema, de acordo com os autores, seria resolvido por uma melhor preparação dos professores e por uma melhora nos hábitos de leitura dos mesmos. Para Caldas (2006) o maior desafio enfrentado com os professores não é buscar sua participação, mas sim prepará-los para o uso de jornalismo em sala de aula, pois eles não têm formação necessária para poder refletir sobre o seu uso e ter uma leitura crítica da mídia. Apresentar o material jornalístico para os estudantes não é suficiente para a autora, muito menos inserir fragmentos de textos jornalísticos no material didático, pois são apenas recortes que podem distorcer a realidade.

É necessário ser capaz de compreender as escolhas editoriais dos veículos que fazem parte da construção da notícia, para os docentes poderem, então, ensinar os estudantes a pensarem sobre o que estão lendo. Como explicam Guareschi e Biz (2005a), não há utilidade em saber o que acontece sem refletir sobre isso e analisar as informações repassadas. Caldas (2006) complementa:

Não se trata, apenas, de ensinar os professores a “lerem” os jornais, mas sobretudo de possibilitar a eles, num primeiro momento, uma leitura do mundo para melhor compreenderem, eles próprios, o poder da mídia e o papel ocupado pelos diferentes veículos no espaço público (CALDAS, 2006, p. 123).

O acesso de um cidadão comum à informação é quase infinito nos dias de hoje, especialmente graças à internet. É imprescindível que a escola prepare os jovens para que eles saibam entender não apenas o que estão lendo, mas também o que estão buscando (GUARESCHI e BIZ, 2005a). O direito humano à informação e à comunicação é indispensável ao jovem brasileiro. Sem ele, não será possível o surgimento de cidadãos críticos e preparados para enfrentar o mundo. E “se o objetivo da escola é formar cidadãos livres, autônomos e responsáveis, então a introdução dos meios de comunicação (...) é um elemento essencial para atingir essa meta” (HERR, 1997, p. 12). É tarefa da escola assumir esse papel, afinal, “a educação é o agente para mudar a história” (GUARESCHI e BIZ, 2005a, p. 40). E não há como formar opiniões próprias sem compreender a mídia e interpretá-la de forma crítica.

## **Educomunicação**

Dentro de diversos estudos e práticas envolvendo a comunicação dentro da educação, surgiu o projeto de Educomunicação da Universidade de São Paulo (USP), primeira instituição do país a oferecer uma licenciatura na área. O termo nasceu após diversos congressos e pesquisas envolvendo comunicadores e educadores do mundo todo, especialmente da América Latina, e promovidos pelo professor Ismar de Oliveira Soares.

A Educomunicação se destaca pela sua preocupação em tornar o estudante agente ativo na produção de materiais jornalísticos. Eles se tornam protagonistas deste projeto, que também é responsável por melhorar o processo de alfabetização e se configura em um tipo fundamental de letramento dos jovens. A Educomunicação também fomentou a negociação de conflitos e o trabalho em grupo dos estudantes, o que incentivou o surgimento de grupos estudantis e o planejamento de novos projetos por parte dos jovens. Dessa forma, o projeto não apenas beneficia os estudantes e os educadores, mas também a escola.

## **Entendendo o conceito**

A relação entre os jovens e a mídia já não pode mais passar despercebida. Como explica Baccega (2011), os meios de comunicação passaram a ser uma nova agência de socialização que se colocou entre a família e a escola, além de um educador privilegiado dos jovens, causando um embate que culminou na criação de um campo que une a comunicação e a educação. “Nesse campo se constroem sentidos sociais novos, renovados, ou ratificam-se mesmos sentidos com roupagens novas” (p. 31). Entretanto, o neologismo “educomunicação”, que apareceu em uma publicação pela primeira vez em 1999 (SOARES, 2011a), carrega diversos sentidos, tendo o último deles sido o acordado pelo Núcleo de Comunicação e Educação da USP, após uma pesquisa envolvendo 176 especialistas de 12 países da América Latina:

Para alguns, é simplesmente sinônimo de educação diante dos meios, enquanto, para outros, designa a prática mais moderna da educação midiática. A partir de 1999, contudo, contamos com um terceiro sentido: o conceito designa um campo de intervenção social na interface entre a comunicação e a educação (SOARES, 2014b, p. 16).

Apesar de os estudos na área já datarem do século passado, muitas pessoas ainda mantêm a crença de que a educação e a comunicação não podem caminhar juntas, pois cada uma tem sua tarefa independente. Soares (2011b e 2000) coloca que, enquanto a educação é

responsável pelo desenvolvimento social dos cidadãos, a comunicação é uma iniciativa privada responsável pelas informações, propagandas e pelo entretenimento da população. Os discursos também são completamente diferentes; enquanto a educação possui um discurso autoritário e indiscutível, a comunicação é mais aberta e está sempre em busca do inusitado - apenas porque ela tem uma maior liberdade das burocracias do Estado para se reinventar.

Ao tentar explicar os motivos que levam os países latinos a terem uma aproximação mais natural dessas duas áreas vistas por muitos como distintas, Soares (2011b) cita a “contribuição teórico-prática de filósofos da educação, como Célestin Freinet e Paulo Freire, ou da comunicação, como Jesús Martín-Barbero e Mario Kaplún” (p. 15), assim como o desenvolvimento tecnológico e a democratização do uso de certos equipamentos. A Educomunicação apresenta um papel fundamental na atualidade, que é o de combinar habilidades que os jovens já possuem e exercitá-las, como “criatividade, motivação, contextualização de conteúdos, afetividade, cooperação, participação, livre expressão, interatividade e experimentação” (SOARES, 2011a, p. 9) para criar produtos midiáticos de qualidade e, consequentemente, os educarem a ter consciência e maturidade para consumir a mídia de massa e navegar na internet.

Ao mesmo tempo em que a Educomunicação possui certa autonomia como campo de estudo, Soares (2011b) ressalta que ela depende da contribuição de outras áreas, especialmente, é claro, da educação e da comunicação. Da primeira, as principais teorias envolvem a área da sociologia e da educação, assim como a legislação da pedagogia. Já da comunicação, buscaram-se os valores da criatividade e da inovação. Além, é claro das evoluções tecnológicas e as pesquisas sobre recepção dos estudos culturais. Ainda assim, Soares (2011a) reitera que ela não pode ser reduzida à aplicação de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) nas aulas ou acreditar que tem os mesmos conceitos que a educação para comunicação. Ela possui uma lógica própria.

A Educomunicação surge com uma filosofia e uma prática que unificam a educação e comunicação, respeitando as singularidades de cada uma (APARICI, 2014). Ela não se baseia nos parâmetros da educação nem nos da comunicação, mas constrói os seus próprios (SOARES, 2014b). As mudanças promovidas por ela não são apenas tecnológicas, mas também envolvem as atitudes e a compreensão dos estudantes. Isso se dá porque a Educomunicação não se resume ao uso da tecnologia em sala de aula ou à leitura crítica dos meios, mas sobretudo para a construção da cidadania destes jovens (BACCEGA, 2011).

Orozco Gómez (2014) reforça a importância da construção da cidadania ao trabalhar o conceito de “cidadania comunicativa”. O autor explica que, assim como a cidadania surge no intuito de reconhecer os direitos e obrigações de cada cidadão, ela eventualmente também acaba se dividindo entre diferentes cidadanias, como a política, a econômica, a social e a cultural. Segundo ele, um consumo ético e democrático da comunicação só seria possível se essa cidadania comunicativa fosse construída nos jovens, afinal, “os novos participantes na comunicação têm de aprender a ser comunicadores” (p. 33). Com todas as possibilidades da mídia atual, especialmente na internet, não adianta mais educar apenas para recepção. É necessário trabalhar também a emissão e produção para estes meios. Citelli e Costa (2011) buscam um conceito mais profundo para a Educomunicação, envolvendo todo o ecossistema educativo, desde a educação formal até a informal:

A comunicação deixa de ser algo tão somente midiático, com função instrumental, e passa a integrar as dinâmicas formativas, com tudo o que possa ser carregado para o termo, envolvendo desde os planos de aprendizagem (como ver televisão, cinema, ler o jornal, a revista; a realização de programas na área do audiovisual, da internet), de agudização da consciência ante a produção de mensagens pelos veículos; de

posicionamento perante um mundo fortemente editado pelo complexo industrial dos meios de comunicação (CITELLI e COSTA, 2011, p. 8).

No que tange à profundidade da Educomunicação, Soares (2011b) ressalta que o papel dos professores deixa de ser ensinar o que precisa ser aprendido para educar os jovens a como construir conhecimento a partir de toda a informação disponível na mídia. Não é usando a comunicação como instrumento que os jovens passarão a compreender seu papel como receptores e produtores de conteúdo. É necessário que “a própria comunicação se converta na vértebra dos processos educativos: educar pela comunicação e não para a comunicação” (p. 23). Ou seja, educar para a mídia e educar com a mídia não são sinônimos.

## Experiências em outros países

Primeiramente, é preciso entender que, ao redor do mundo, propostas parecidas possuem nomes diferentes. Aparici (2014) cita alguns dos termos mais utilizados na Europa, especialmente na Espanha, de forma traduzida: “recepção crítica da mídia, pedagogia da comunicação, educação para a televisão, pedagogia da imagem, didática dos meios audiovisuais, educação para a comunicação, educação midiática etc.” (p. 29). Apesar de possuírem práticas diferentes, todas elas foram desenvolvidas acerca dos mesmos princípios e, de certa forma, em conjunto.

Os primeiros estudos envolvendo a relação da comunicação e da educação datam ainda os anos 1930 nos Estados Unidos, junto do surgimento da televisão, de acordo com Citelli e Costa (2011). Além, é claro, do trabalho de Freinet na França. Soares (2014b) aponta que foi na década de 1960 que os primeiros programas envolvendo a educação para a comunicação começaram a trabalhar com a cinematografia por meio de cineclubes. Como estes espaços eram reservados para a elite, em 1968 o Equador levou um projeto envolvendo a educação para o cinema às escolas, que apenas um ano depois foi espalhado para quase todos os países da América Latina com a Ajuda da Organização Católica Internacional de Cinema.

Já os projetos de “leitura crítica dos meios” e de “educação para a televisão” surgiram em uma tentativa de impedir a “invasão cultural” de produtos do hemisfério norte ou pelas influências negativas que a televisão poderia ter na educação das crianças (SOARES, 2014b). Todas essas atividades levaram a um movimento latino-americano que buscava revisar as teorias de desenvolvimento e culminou na construção do conceito da educomunicação. A partir desse debate, a Unesco promoveu um encontro no México, em 1979, reunindo ministros da educação e do planejamento de todos os países da América Latina e também do Caribe. A proposta era de aproximar a educação da comunicação, especialmente em forma de políticas públicas, o que acabou criando o Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe. Os quatro encontros que foram promovidos em nosso continente foram uma grande influência para os Estudos Culturais Ingleses.

O final do século passado e o início do novo milênio foram marcados por uma abundância de estudos envolvendo a relação da comunicação e da educação, o que possibilitou uma abertura para outros países. Os estudos do hemisfério sul e norte (onde são mais conhecidos como *media education*) finalmente se uniram em 1998, no I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação, na USP. Foram mais de 1500 pessoas envolvidas, sendo 170 delas representantes de outros 30 países. Todos os cinco continentes estavam presentes.

A maior dificuldade dos grupos envolvidos com essa relação sempre foi preparar os especialistas, já que o sistema universitário desconhecia a existência de tais programas. A

Unesco, preocupada com essa resistência criada pelos cursos já existentes, editou o manual para formação de professores para enfatizar a necessidade de debater a mídia.

## Educomunicação no Brasil

O país tem um grande destaque na área de educação para mídia, afinal, o termo Educomunicação surgiu aqui. Assim como em países da América Latina, o Brasil também começou no espaço dos cineclubes. Entretanto, em nosso território, ele acabou se convertendo em um espaço de debate político. Os projetos iniciados pela Organização Católica Internacional de Cinema citados anteriormente, ainda estão em vigor no país. Aqui, o principal deles se chama Cineduc e atua até hoje no Rio de Janeiro. Outros projetos envolvendo leitura crítica da mídia e a relação de docentes com a comunicação também entraram em vigor durante as décadas de 1980 e 1990. Entretanto, foi só no começo dos anos 2000 que as práticas educacionais de Soares (2014b) foram reconhecidas pelo sistema formal de ensino, com o surgimento da Educom.rádio, que atende 11 mil professores e alunos da rede pública de São Paulo.

Com o crescimento de práticas pioneiras em Educomunicação no Brasil, uma rede de experiências intitulada Comunicação, Educação e Participação (CEP) foi organizada em 2006. Soares (2011a) explica que ela quer levar toda a educação nacional a refletir sobre as práticas tradicionais e incentivar a criação de modelos de políticas públicas envolvendo a comunicação. Graças a esta experiência, “o programa de educação integral do governo federal passou a considerar a educomunicação como uma das opções de atividades no contraturno escolar” (p. 9), o que envolveu mais de cinco mil participantes no projeto.

A preocupação com a preparação dos professores também já começou a tomar forma no Brasil, onde é possível encontrar dois cursos de graduação envolvendo a Educomunicação. A USP teve sua licenciatura aprovada em 2009 e instaurada em 2011 e a Universidade Federal de Campina Grande, na Paraíba, teve seu bacharelado aprovado e instaurado em 2010. No Rio de Janeiro, a Pontifícia Universidade Católica oferece, desde 2014, um bacharelado em mídia e educação. Soares (2014b) aponta também o crescimento exponencial de cursos nas áreas de especialização, cultura e extensão que trabalham a educação para as mídias. Tudo isso favorece a colaboração entre duas vertentes que possuem origens diferentes. A educomunicação (que muitas vezes é tratada como comunicação/educação e é tradicional na América do Norte) e a mídia educação, que herdou os conceitos da *media education* europeia.

Um dos diferenciais dos projetos conduzidos por comunicadores é o protagonismo dos estudantes. A Educomunicação pretende ir além da leitura crítica ao colocar os jovens como participantes ativos da produção de material jornalístico, fazendo com que professores e alunos se tornem “igualmente aprendizes igualmente educadores” (SOARES, 2014a, p. 18). Apesar de o foco estar na mídia, a comunicação familiar, interpessoal e escolar também é objeto de análise. Outro diferencial é a valorização de todas as formas de expressão, especialmente a artística.

A Educomunicação dialoga igualmente com a comunicação e com a educação ao rever seus padrões teóricos e práticos. Além de renovar as práticas sociais desses dois campos tradicionais (SOARES, 2011a), transforma o processo de alfabetização dos jovens, “tornando tal prática solidária fator de aprendizagem que amplie o número dos sujeitos sociais e políticos preocupados com o reconhecimento prático, no cotidiano da vida social, do direito universal à expressão e à comunicação” (SOARES, 2014a, p. 24).

A Unicef, em parceria com a Educarte e a Central de Projetos, realizou uma pesquisa sobre Educação, Comunicação & Participação. Fernando Rossetti, responsável pelo projeto, confirmou que os jovens desenvolvem diversas necessidades a partir de projetos educacionais, além de melhorarem seu desempenho escolar. Os estudantes que participaram das atividades melhoraram seu vocabulário, seu repertório cultural, suas habilidades de comunicação, negociação de conflitos, trabalho em grupo e de planejamento de projetos. “Além disso, a partir dessa participação, surgem grêmios estudantis, cooperativas de trabalho, grupos juvenis de intervenção comunitária e periódicos” (SOARES, 2011a, p. 31). Ou seja, não são apenas as crianças e adolescentes que se beneficiam, mas também a escola.

Como já discutido anteriormente, a escola precisa se reinventar para conseguir se conectar com a juventude. Sem uma educação que faça parte do cotidiano dos estudantes, fica impossível levar sentido para os ensinamentos repassados. Soares (2011a) reforça que para conseguir entender o jovem é preciso escutá-lo, e é por isso que a Educomunicação os torna protagonistas deste projeto. A meta que é perseguida tanto no Brasil quanto no exterior é a de “ampliar as condições de expressão da juventude como forma de engajá-la em seu próprio processo educativo” (p. 15). E, segundo ele, elas estão sendo alcançadas por meio de programas educacionais espalhados pelo país, especialmente em escolas públicas, onde os índices regionais de qualidade de ensino estão melhorando e os jovens estão se reaproximando da escola.

Estas experiências levaram Soares (2011a) a perceber que os gestores públicos, além de demonstrarem interesse pela Educomunicação, precisam também trabalhar com o reconhecimento de que este é um direito universal da população, mas que é exercitado especialmente pela juventude; que os educadores e as lideranças estudantis precisam passar por formações para poderem trabalhar tais temas; e também a necessidade de uma infraestrutura e um suporte técnico que possibilite as atividades. Porém, o autor continua convencido que somente se estes princípios forem seguidos a juventude terá o poder de se entender como transformador da sua própria realidade, construindo narrativas emancipatórias sobre sua vida.

## Referências

APARICI, Roberto. **Introdução: a educomunicação para além do 2.0**. In: APARICI, Roberto (org.). Educomunicação: para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014.

BACCEGA, Maria Aparecida. **Televisão e escola: uma mediação possível?** São Paulo: Editora Senac, 2003. (Série Ponto Futuro; 14).

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. In: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 78).

BRAGA, José Luiz; CALAZANS, Maria Regina Zamith. **Comunicação e educação: questões delicadas na interface**. São Paulo: Hacker, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico.

BUCCI, Eugênio. **A imprensa e o dever da liberdade: a independência editorial e suas fronteiras com a indústria do entretenimento, as fontes, os governos, os corporativismos, o poder econômico e as ONGs**. São Paulo: Contexto, 2009.

BUJOKAS DE SIQUEIRA, Alexandra; CERIGATTO, Mariana Pícaro. **Mídia-educação no Ensino Médio**: por que e como fazer. *Educar em Revista*, n. 44, p. 235-254, 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/1550/155023661015/>. Acesso em: 11 nov. 2017.

CALDAS, Graça. **Mídia, escola e leitura crítica do mundo**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 117-130, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v27n94/a06v27n94.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2017.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e educação**: a linguagem em movimento. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000.

CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

DELIBERADOR, Luzia M. Yamashita; LOPES, Mariana Ferreira. **Mídia Educação e a formação cidadã**: análise das oficinas de rádio da escola municipal Olavo Soares Barros de Cambé – PR. *Intercom - Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, v. 34, n. 1, p. 85-103, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/interc/v34n1/a04v34n1>. Acesso em: 19 nov. 2017.

DEMO, Pedro. **A Educação do Futuro e o Futuro da Educação**. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção educação contemporânea)

FAÇANHA, Alessandro Augusto Barros; ALVES, Flavia Chini. **Popularização das ciências e jornalismo científico**: possibilidades de alfabetização científica. *Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, v. 13, n. 26, p. 41-55, 2017.

FERREIRA, Luciana Nobre de Abreu; QUEIROZ, Salette Linhares. **Textos de Divulgação Científica no Ensino de Ciências: uma revisão**. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v. 5, n. 1, p. 3-31, Florianópolis: UFSC, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37695>. Acesso em: 25 set. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51ª edição. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época, v. 22)

GABANA, Marciela; LUNARDI, Graziela; TERRAZZAN, Eduardo A. **Textos de divulgação científica: avaliando uma estratégia didática para o ensino médio**. Atas do IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - ENPEC. Bauru, SP, 2003. Disponível em: <http://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/ivenpec/Arquivos/Painel/PNL234.pdf>. Acesso em: 26 out. 2017.

GUARESCHI, Pedrinho A.; BIZ, Osvaldo. **Mídia, educação e cidadania**: tudo o que você deve saber sobre a mídia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005a.

GUARESCHI, Pedrinho A.; BIZ, Osvaldo. **Mídia e democracia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005b.

HALLORAN, James D.; JONES, Marcia. **Learning about media: communications and society**. Paris: UNESCO, 1986. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000712/071267eb.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2017.

JACOUBS, Doraci Masiero. **O jornalismo perito e a divulgação científica na revista Ciência Hoje das Crianças**. XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. São Paulo: Intercom. 2016. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2016/resumos/R11-0356-1.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2017.

- MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios Culturais: da comunicação à educomunicação. In: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36920/39642>. Acesso em: 01 mar. 2018.
- MARTINS, Isabel; CASSAB, Mariana; ROCHA, Marcelo Borges. **Análise do processo de reelaboração discursiva de um texto de divulgação científica para um texto didático**. Revista Brasileira de Pesquisa em educação em Ciências, v. 1, n. 3, 2011. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/2358>. Acesso em: 25 set. 2017.
- MORAN, José Manuel. **Leituras dos meios de comunicação**. São Paulo: Pancast, 1993.
- NASCIMENTO, Maria Evelyn Pompeu do. **A pedagogia Freinet: natureza, educação e sociedade**. Campinas: Editora da Unicamp, 1995. (Série Pesquisas)
- OROZCO GÓMEZ, Guillermo. **Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania**. São Paulo: Paulinas, 2014.
- PFEIFFER, Claudia. Escola e divulgação científica. In: GUIMARÃES, Eduardo (org). **Produção e Circulação do Conhecimento: Estudo, Mídia, Sociedade**. p. 41-58, Campinas: Pontes Editores, 2001.
- ROCHA, Marcelo Borges. **O potencial didático dos textos de divulgação científica segundo professores de ciências**. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, v. 5, n. 2, p. 47-68, 2012. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/rbect/article/view/1263/847>. Acesso em: 26 out. 2017.
- SETTON, Maria da Graça. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2010.
- SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: um campo de mediações**. Comunicação & Educação, n. 19, p. 12-24, 2000. Disponível em: <http://www.journals.usp.br/comueduc/article/view/36934/39656>. Acesso em: 15 nov. 2017.
- SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: Contribuições para a reforma do Ensino Médio**. São Paulo: Paulinas, 2011a.
- SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. In: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011b.
- SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação**. Comunicação & Educação, v. 19, n. 2, p. 15- 26, 2014a. Disponível em: <http://www.journals.usp.br/comueduc/article/view/72037/87468>. Acesso em: 15 nov. 2017.
- SOARES, Ismar de Oliveira. Introdução à edição brasileira. In: APARICI, Roberto (org.). **Educomunicação: para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014b.
- TRAQUINA, Nelson. **Teorias do Jornalismo, porque as notícias são como são**. v. 1, 3 ed., Florianópolis: Insular, 2012.
- TUFTE, Birgitte. Educação para os Meios: O estado da arte na Europa, com ênfase na Dinamarca. In: LOPES, Maria Immacolata Vassalo (org.). **Temas contemporâneos em comunicação**. São Paulo: EDICON: INTERCOM, 1997.

